



TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ*

ANALYSIS ON TURKISH TEACHERS' SELF EFFICACY LEVELS
ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

A.Seda SARACALOĞLU

*Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi*

sedasaracal@gmail.com

Nuri KARASAKALOĞLU

*Adnan Menderes Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi*

nkarasakaloglu@adu.edu.tr

İlke EVİN GENCEL

*Çanakkale Onsekiz Mart
Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

ilke.evin@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın temel amacı Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin görev yapılan okulların sosyoekonomik düzeylerine, cinsiyete, mezun oldukları kuruma, kıdeme, hizmet içi eğitim alma durumu ve ders yüküne göre incelenmesidir. Betimsel nitelikte olan bu araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreni Aydın ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, merkez okullarında görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmaya 89 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, SPSS 12.0 istatistik paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyete, mezun olunan eğitim kurumuna ve öğretmenlerin haftalık ders yüküne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Buna karşın, öğretmenlerin özyeterlik ölçeği “öğrenci katılımını sağlama madde puanı ve toplam ölçek puanlarının meslekteki kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretmeni, Özyeterlik, İlköğretim

Abstract

The main purpose of the study is to investigate Turkish teachers' self-efficacy levels according to socio-economic status of the schools they work in, their gender, graduated institution, length of service, having in-service training and course loads. The study, having a descriptive quality was designed as a relational survey model. The universe of the study consisted of Turkish teachers, working in primary schools in the centre of Aydın. All the universe was aimed to be reached so sample was not taken. 89 Turkish teachers attended to the study. As a data gathering instrument Teachers' Self Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) and personal information form were used. Data was analysed by using SPSS 12 package program.

When findings were investigated it was found that teachers' self-efficacy scores did not show any changes according to social status of the school which the teachers work in, their gender, graduated institution and also weekly course loads. In addition, it was observed that “enabling student's attendance” subscale and total scale scores of Teachers' self-efficacy scale changed according to teachers' length of service and having in-service training.

Key Words: Turkish teacher, Self-efficacy, Elementary school.

* Bu bildiri, Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Daire Başkanlığı tarafından desteklenen EĞF-04001 no'lu projenin bir bölümünden derlenmiş olup, 2009 yılında Kıbrıs'ta düzenlenen 2. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

I. GİRİŞ

Özyeterlik bir kişinin istenen bir eylemi gerçekleştirmek için o kişi tarafından algılanan yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Başka bir anlatımla özyeterlik, insanların belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır. Özyeterlik, bireyin belli bir görevi başarabileceğine dair kişisel inancıdır. Özyeterlik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini motive ettiklerini ve davrandıklarını belirlemektedir (Bandura, 1994). Çeşitli araştırmalar bir bireyin özel bir takım işleri başarmak için göstereceği yeteneğin, o kişinin özyeterliği ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Knaus'a (1998) göre özyeterlik, kişisel güven ve üretkenlik birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bireyin öz-yeterliliğe ilişkin algısı, faaliyetlerin seçimini, harcayacağı çabayı, ortaya çıkan problemi çözmeye göstereceği sebat süresini, kaygı ve güven düzeyini etkileyebilir. Özyeterlik ne kadar güçlü olursa, bireyde o kadar çaba, ısrar ve direnç olur. Özyeterliğe yeterince sahip olmayan insanlar olayların görüldüğünden zor olduğunu düşünür ve her şeye daha dar bir görüş açısından bakabilirler. Karşılaştıkları problemleri çözemeyebilirler. Fakat özyeterliği yüksek olan insanların zor işlerde ve olaylarda rahatlık duygusu içinde daha güvenli ve güçlü hareket etmeleri beklenmektedir (Kesgin, 2006). Ayrıca Multon, Brown ve Lent (1991) tarafından 39 araştırma üzerinde yapılan meta-analitik çalışmada da değişik tipte öğrenci örneklemeleri ve araştırma tasarımlarından oluşan çalışmalar analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre özyeterlik, öğrenci başarısındaki değişkenliğin (varyansın) % 14'ünü ve akademik devamlılık değişkenliğinin de %12'sini açıklamaktadır. Ayrıca özyeterlik inancı ile akademik performans ve sebat arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur.

Bir öğretmenin özyeterlik inancı, zor ya da güdülenmemiş öğrenciler arasında bile, öğrenci katılımının ve öğrenmenin istenen sonuçlarını ortaya çıkarma becerisine ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Buna göre öğretmen özyeterliği; öğretmenlerin öğretme işini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inanışları; öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak betimlenmektedir (Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006). Ashton (1984) öğretmenin özyeterliğini, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamakta ve başka hiçbir öğretmenin özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediğini ifade etmektedir.

Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları (Atıcı, 2000) olarak da tanımlanmaktadır. Özyeterlik algısı, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilen ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayabilmektedir (Enochs ve 1990; Riggs ve Enochs, 1990). Schmitz ve Schwarzer (2000) ise, özyeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, özyeterli öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını ifade etmektedir.

Rizvi ve Elliot (2005) öğretmen yeterliğinin, öğretmenlik uygulaması, liderlik ve işbirliği gibi boyutlarla beraber öğretmenlik mesleğinin önemli bir boyutu olduğunu vurgulamaktadır. Nitekim son çalışmalar, bazı öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek öz-yeterliğe sahip olma nedenlerine odaklanmıştır; örneğin öğretmenlerin öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha etkili olduğu (Mertler, 2004) ve öğretmenlerin öğretim tecrübesi gibi geçmiş deneyimleriyle yeterlik seviyelerinin (Trentham, 1995; Imants ve De Brabander, 1996) ilişkili olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin inançları, öğretmenin düşünceleri ve motivasyonu, niyeti üzerinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim bu alanda yapılan araştırmalarda, özyeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve özyeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha şevkli ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Woolfolk ve Hoy, 1990). Hoy ve Spero (2005) da öğretmen özyeterlik inancının, öğretmenlerin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediğini vurgulamaktadırlar.

Öğretmenlerin öğrencilerin başarılarına ve başarısızlıklarına ilişkin sorumluluk üstlenmelerinin özyeterlik inançlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (Kapıkıran, 2006. Akt: Kesgin, 2006). Ashton ve Webb (1986) öğretmenlerin özyeterlikleri hakkında yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenin, öğrencilerinin öğrenimini etkileme konusundaki yeteneklerine ait özyeterlik bilincinin ve kendine güveninin; hem kendi uygulamalarını hem de öğrencilerin özyeterlik bilinçlerini ve başarılarını etkilediğini bulmuştur. Bandura (1997) özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarıyla etkili şekilde uğraştıklarını; ancak özyeterliği düşük öğretmenlerin bu çabayı göstermediklerini belirtmektedir.

Özyeterlik inancı öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları ile de bağlantılıdır. Bu inanç; öğretmenlerin öğretimde harcadıkları çabayı, koydukları hedefleri ve hedeflerin düzeyini etkilemektedir (Tschannen-Moran, ve Woolfolk-Hoy, 2001). Özyeterlik duygusu güçlü olan öğretmenlerin planlamada yeterli ve kurumda daha yüksek performans sergileme eğiliminde oldukları (Allinder, 1994), yeni fikirlere daha açık oldukları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni yöntemler denemeye daha istekli oldukları (Guskey, 1988; Stein ve Wang,1988), öğretmenin işler iyi gitmediğindeki sabrını ve engeller karşısındaki esnekliklerini etkilediği (Ashton ve Webb, 1986; Akt: Bandura, 1997) ifade edilmektedir.

Bandura (1997) öğretmenlerin özyeterlik algılarının sadece konuyu öğretme becerilerinden ibaret olmadığını, öğrenme ortamını oluşturan sınıf disiplinini sağlama, kaynakları kullanma ve çocukların öğrenmesine veliden destek alma konularındaki yeterlik algılarının da öğretmenin etkinliğini belirlediğini ifade etmektedir. Nitekim çeşitli araştırmalar daha yüksek öğretmen özyeterliğinin daha yüksek öğrenci başarısıyla sonuçlandığını belirtmekte (Aston ve Webb, 1986), öğretmen yeterliğinin zaman kullanımı, sınıf yönetimi stratejisinin seçilmesi ve soru sorma teknikleri gibi önemli kararlarda kritik bir rolünün olduğu öne sürülmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Skalofske, Michayluk ve Randhawa, 1988; Woolfolk ve Hoy, 1990). Yine araştırmalar yüksek özyeterlik algısının, öğretmenlerin öğrenciler hata yaptığında daha az eleştirmesine (Aston ve Webb, 1986), güçlü çeken bir öğrenci ile daha uzun süre çalışmasına (Gibson ve Dembo, 1984) da neden olduğunu ortaya koymaktadır. Yine bu öğretmenlerin öğretimde daha hevesli oldukları (Allinder, 1994; Guskey, 1988; Hall ve arkadaşları, 1992) ve öğretimde daha büyük sorumluluk üstlendikleri (Coladarci, 1992; Tribble, 1986; Trentham, Silvern ve Brogdon, 1985, Akt. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ve özyeterlik inançları ile öğretme konusundaki güdülenmeleri arasında önemli bir ilişki olduğu (Ashton ve Webb, 1986; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998) saptanmıştır.

Öğretmen özyeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzenini oluşturma, yeni yöntemler kullanma, öğretimde ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerde bulunma, yeni fikirlere açık olma, öğrenciye yönelik tutum geliştirme biçimlerinde farklılıklar olduğu bu durumun da öğrenci başarısını ve tutumunu doğrudan etkilediği bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Woolfolk, 1998).

Araştırmalara göre öğretmenlerin özyeterliklerinin yüksek olması sınıf içerisinde büyük önem taşımaktadır. Yüksek seviyede özyeterliğe sahip olan öğretmenler ders ile ilgili

daha detaylı amaçlar belirlemekte, daha fazla öğrencinin başarıya ulaşmasını sağlamakta ve öğrencilere ayıracak daha fazla zaman bulmaktadır. (Woolfolk and Hoy, 1990). Öğretmenin özyeterliliği; öğrettiği konu ile ilgili bilgi yeterliğine, aldığı eğitim derslerinin miktarına, uzun süreli yaptığı planların kalitesine bağlıdır. Yüksek özyeterliğe sahip olan kişiler ders konusu, pedagojik yaklaşım ve öğrenci gelişimi gibi konulardaki bilgilerini arkadaşlarına göre daha iyi kullanmaktadırlar (Van Driel, Verloop ve de Vos, 1998). Bunların aksine Aston ve Webb (1986) özyeterliliği düşük öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyona bakışlarını karamsar algılama, sınıf içindeki davranışların oldukça sert bir şekilde vurgulanması, dışarıdan güdüleme ve olumsuz yaptırımlarla öğrencileri ders çalışmaya yönlendirme gibi bir eğilim içinde olduklarını ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitsel özyeterliliği düşük öğretmenlerin öğrencilerinin kavramaya dayalı gelişimlerini ve kendi yeteneklerine yönelik olumlu algılarını zayıflatıp yok etmelerine karşın, özyeterliliği yüksek öğretmenlerin, öğrenciler için çok önemli deneyimler yarattıklarını ileri sürmektedir (Akt: Bandura, 1997).

Öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerini inceleyen çeşitli araştırmalarda; öğretmenlerin kendilerine güven duyması veya kendi yeterlikleri hakkında olumlu görüşleri ile öğrencilerin başarı düzeyleri (Armor, 1976; Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992); öğrenci motivasyonu (Midgley ve ark., 1989) ve öğretmenler ile öğrencilerinin özyeterlilikleri (Anderson ve ark., 1988) arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur (Akt. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Guskey (1988) ve Smylie (1988) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen özyeterliliğinin yeni öğretim uygulamalarıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir (Akt. Wenner, 2001). Ayrıca Chester ve Beaudin (1996) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlik deneyiminin özyeterlilik duygusunu geliştirdiği ortaya konulmuştur.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin özyeterlilik puanları;

- okulların sosyoekonomik düzeylerine,
- cinsiyete,
- mezun oldukları kuruma,
- kıdeme,
- hizmet içi eğitim alma durumuna
- ders yüküne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

II. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikteki bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından, çalışma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırma evrenini Aydın ili merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış, merkez okullarında görev yapan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şube Müdürlüğünden Aydın ili merkez ilköğretim okullarında çalışmakta olan Türkçe öğretmenlerinin sayıları alınmıştır. Buna göre toplam Türkçe öğretmeni sayısı 92'dir.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin okulların sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyete, mezun oldukları kuruma, kıdeme, hizmet içi eğitim alma durumuna ve haftalık ders yüküne göre dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Örneklemi oluşturan Türkçe öğretmenlerinin %68,5'i kadın, %31,5'i de erkektir. Öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde; %6,7'si alt, %68,5'i orta ve %24,7'si üst grupta yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin %13,5'si Eğitim Yüksekokulu mezunu iken, %49,4'ü Eğitim Fakültesi, %31,5'i Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Öğretmenler mesleki kıdemi açısından incelendiğinde ise, %18'i 1-5 yıl, %24,7'si 6-10 yıl, %23,3'ü 11-15 yıl, %19'u 16-20 yıl ve %25,8'i de 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahiptir. Katılımcıların ders yükü açısından durumlarına bakıldığında, %49,4'ünün 1-20 saat ve %48,3'ünün de 21 saat ve üzerinde derse girdiği saptanmıştır. Öğretmenlerin %53,9'unun hizmet içi eğitim almış olmasına rağmen, %41,6'sının herhangi bir hizmet içi eğitim etkinliğine katılmadığı görülmektedir.

Çizelge 1: Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine, Cinsiyete, Mezun Oldukları Kuruma, Kıdeme, Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Ve Haftalık Ders Yüküne Göre Dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	61	68,5
	Erkek	28	31,5
	TOPLAM	89	100,0
Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyi (SED)	Üst	22	24,7
	Orta	61	68,5
	Alt	6	6,7
	TOPLAM	89	100,0
Mezun Olunan Eğitim Kurumu	Eğitim Yüksek Okulu	12	13,5
	Eğitim Fakültesi	44	49,4
	Fen Edebiyat Fakültesi	28	31,5
	Diğer	5	5,6
	TOPLAM	89	100,0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	16	18,0
	6-10 yıl	22	24,7
	11-15 yıl	19	21,3
	16-20 yıl	8	9,0
	21 yıl ve üzeri	23	25,8
	TOPLAM	88	98,9
Ders Yükü	1-20 saat	44	49,4
	21 saat ve üzeri	43	48,3
	TOPLAM	87	97,8
Hizmet İçi Eğitim	HİE alan	48	53,9
	HİE almayan	37	41,6
	TOPLAM	86	96,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği” ve 5 sorudan oluşan kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”nin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin 24 maddeden oluşan deneme formu 628 öğretmen adayı üzerinde uygulanmış ve faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracı 9’lu ölçektir. Maddeler; 1-hiçbirşey, 3-çok az, 5-biraz yeterli, 7-oldukça yeterli, 9-çok yeterli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği’nin her biri 8 maddeden oluşan üç alt boyutu vardır. Bunlar; *Öğrenci Katılımını Sağlama (Öğrenci Katılımı) Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik (Öğretim Stratejileri)* ve *Sınıf Yönetiminde Yeterlilik (Sınıf Yönetimi)* boyutudur. Ölçeğin Türk öğretmen adayları için iç tutarlılık alfa güvenilirlik katsayıları *Öğrenci Katılımı* için .82, *Yönetim Stratejileri* için .86 ve

Sınıf Yönetimi için .84 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı .93 ‘tür ve hepsi de .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılan Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu saptanmıştır. Eldeki araştırmada ise bu değerler sırasıyla; .86, .87, .88 ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada ilgili değişkenler Kruskal-Wallis, Mann-Whitney U, F, t ve Scheffe ve Dunnett’s C testleri ile çözümlenmiş, ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Veriler, SPSS 12.0 İstatistik paket programı ile araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir.

III. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde makalenin alt problemleri doğrultusunda, bulgulara yer verilmiş; bulgular var olan alanyazın değerlendirilerek yorumlanmıştır.

1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanlarının dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının dağılımı Tablo1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt ölçekler	N	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımını Sağlama	89	6,43	1,047
Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik	89	6,18	,944
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	89	7,04	1,055
Toplam Ölçek	89	6,55	,906

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri genel olarak “orta” ($\bar{X}=6,55$) olarak nitelendirilebilir. Sınıf yönetimine ilişkin yeterlik alt boyutu öğretmenlerin en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}=7,04$) sahip oldukları alt ölçek iken, öğretmenler kendilerini öğretim stratejileri konusunda yetersiz görmektedirler ($\bar{X}=6,18$). Karakuş (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının “orta” düzeyde bulunduğu saptanmıştır. Çapri ve Çelikkaleli’nin (2008) çalışmasında da Türkçe öğretmeni

adaylarının mesleki yeterlilik inançları diğer programlardaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2008) tarafından yapılan araştırmada da özyeterlik inançları Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayları lehine yüksek bulunmuştur.

2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanları öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik algı puanlarının öğretmenlerin görev yapmakta oldukları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Özyeterlik Algısı Ölçeği Puanlarının Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Faktör 1	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P
Faktör 1	Üst	22	49,64	2	,990	,610
	Orta Halli	61	43,27			
	Alt	6	45,58			
	Toplam	89				
Faktör 2	Üst	22	43,18	2	,378	,828
	Orta Halli	61	45,12			
	Alt	6	50,42			
	Toplam	89				
Faktör 3	Üst	22	51,82	2	2,32	,312
	Orta Halli	61	42,24			
	Alt	6	48,08			
	Toplam	89				
Toplam	Üst	22	49,00	2	,815	,665
	Orta Halli	61	43,35			
	Alt	6	47,08			
	Toplam	89				

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik puanlarının, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Örneklemde yer alan öğretmenlerin, sınıf içindeki süreci düzenlemede kullandıkları stratejiler açısından özyeterlik algıları birbirine yakındır. Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006) tarafından yapılan araştırmada ise, görev yapılan okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre değiştiği saptanmıştır. Bu sonuç, farklı örneklem üzerinde çalışılmış ve farklı ölçme aracının

kullanılmış olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca Kesgin'in (2006) çalışmasında da öğretmenlerin özyeterlik inançlarının görev yapılan okullara göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, her iki araştırma bulgusunun birbirini desteklediği söylenebilir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanları öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t- Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Faktör 1	Kadın	61	6,54	,965	87	1,440	,090
	Erkek	28	6,20	1,191			
Faktör 2	Kadın	61	6,21	,891	87	,335	,431
	Erkek	28	6,13	1,066			
Faktör 3	Kadın	61	7,13	1,024	87	1,176	,372
	Erkek	28	6,85	1,113			
Toplam	Kadın	61	6,62	,831	87	1,124	,071
	Erkek	28	6,39	1,052			

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin özyeterlik ölçeğine ilişkin puanlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları 6,21 ile 7,13 arasında değişirken, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları 6,13 ile 6,85 arasında değişmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeylerini belirlemeye yönelik olan çalışmalar incelendiğinde, genel olarak özyeterlik algısının cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu görülmektedir. Ekici'nin (2006) yaptığı çalışmada meslek liselerinde görev yapan kadın öğretmenlerin özyeterlik algı düzeyinin daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Cheung (2008) da çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkeklere oranla daha yüksek yeterlilik puanlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Bu çalışmalar dışındaki diğer çalışmalarda (Aslan ve Sağır, 2008; Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Çakır, Kan ve Sünbül, 2006; Jegede ve Taplin, 2000; Kan ve Sünbül, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Karahan, 2006; Kaya, 2008; Milner ve Woolfolk Hoy, 2002; Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Saracaloğlu ve Kumral, 2007; Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Steele-Dadzie, 2004; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Zengin Kapıcı, 2003) ise öğretmen özyeterliliği ile

cinsiyet arasında anlamlı bir bağlantı bulunmamıştır. Bu bağlamda, eldeki araştırmanın bulgusu alandaki diğer çalışmalarla tutarlıdır.

4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanları öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları kurumlara göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin Kruskal-Wallis testi sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Mezun Oldukları Kuruma Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P
Faktör 1	Eğitim Yüksek Okulu	12	49,04	3	1,008	,799
	Eğitim Fak.	44	42,35			
	Fen-Ed. Fak.	28	46,70			
	Diğer	5	49,10			
	Toplam	89				
Faktör 2	Eğitim Yüksek Okulu	12	38,58	3	2,576	,462
	Eğitim Fak.	44	43,28			
	Fen-Ed. Fak.	28	48,20			
	Diğer	5	57,60			
	Toplam	89				
Faktör 3	Eğitim Yüksek Okulu	12	49,67	3	3,680	,298
	Eğitim Fak.	44	39,95			
	Fen-Ed. Fak.	28	48,93			
	Diğer	5	56,20			
	Toplam	89				
Toplam	Eğitim Yüksek Okulu	12	47,08	3	2,010	,570
	Eğitim Fak.	44	41,47			
	Fen-Ed. Fak.	28	47,86			
	Diğer	5	55,10			
	Toplam	89				

Tablo 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin özyeterlik puanlarının, öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin özyeterlik inançları mezun oldukları kurumdan bağımsızdır. Eğitim yüksekokulu, eğitim fakültesi ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olarak öğretmenlik hayatına başlayan öğretmenlerin özyeterlik algılarının benzer nitelikte olduğu söylenebilir. Bu

bulgu, Kesgin (2006) ve Steele-Dadzie (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla paraleldir.

5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanları öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin özyeterlik ölçeği “öğretim stratejilerinde yeterlik” ve “sınıf yönetiminde yeterlik” alt ölçeklerinden elde ettikleri puanlarının, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin “öğrenci katılımını sağlama” alt ölçeği puanları ile ölçeğin toplamından elde etmiş oldukları puanların anlamlı olarak farklılaştığı anlaşılmaktadır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla veriler Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiş ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, öğrenci katılımını sağlama ve toplam puanlarda en yüksek puanı elde etmişlerdir. Woolfolk-Hoy (2000) ve Karahan (2006) tarafından yapılan çalışmalarda da kıdemli öğretmenlerin, daha az kıdemli olan öğretmenlerden daha yüksek özyeterliliğe sahip oldukları saptanmıştır. Aynı şekilde Önen ve Öztuna (2005) ile Cheung (2008) da araştırmalarında, öğretmenlik kıdemiyle öğretmen yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak kıdem ve özyeterlik algısı arasında bağlantı olmadığını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ekici, 2006; Kesgin, 2006; Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel, 2006; Steele-Dadzie, 2004; Zengin Kapıcı, 2003). Alanyazındaki farklı bulgular, öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve edindikleri deneyimden kaynaklanmış olabilir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	P
Faktör 1	1-5 yıl	16	46,78	4	10,769	,029*
	6-10 yıl	22	38,98			
	11-15 yıl	19	34,21			
	16-20 yıl	8	66,06			
	21 yıl ve üzeri	23	49,20			
	Toplam	89				
Faktör 2	1-5 yıl	16	45,97	4	8,222	,084
	6-10 yıl	22	42,30			
	11-15 yıl	19	38,74			
	16-20 yıl	8	68,00			
	21 yıl ve üzeri	23	42,17			
	Toplam	89				
Faktör 3	1-5 yıl	16	38,41	4	9,054	,060
	6-10 yıl	22	44,93			
	11-15 yıl	19	37,34			
	16-20 yıl	8	67,50			
	21 yıl ve üzeri	23	46,24			
	Toplam	89				
Toplam	1-5 yıl	16	44,22	4	10,421	,034*
	6-10 yıl	22	41,14			
	11-15 yıl	19	35,47			
	16-20 yıl	8	69,19			
	21 yıl ve üzeri	23	46,78			
	Toplam	89				

6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın altıncı alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanları öğretmenlerin hizmet içi eğitim almış olma durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre t- Testi Sonuçları

Faktör 1	Hizmet İçi Eğitim	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Faktör 1	HİE Aldım	48	6,45	1,028	83	,325	,007*
	HİE Almadım	37	6,37	1,102			
Faktör 2	HİE Aldım	48	6,20	,932	83	,244	1,375
	HİE Almadım	37	6,15	,996			
Faktör 3	HİE Aldım	48	6,96	,980	83	,295	1,112
	HİE Almadım	37	7,13	1,182			
Toplam	HİE Aldım	48	6,53	,906	83	,884	,021*
	HİE Almadım	37	6,55	,939			

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin özyeterlik ölçeği “öğretim stratejilerinde yeterlik” ve “sınıf yönetiminde yeterlik” alt ölçeklerinden elde ettikleri puanları öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmazken, “öğrenci katılımını sağlama” alt ölçeği ve toplam ölçeğe ilişkin puanların hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamaları 6,20 ile 6,96 arasında değişirken, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamaları 6,15 ile 7,13 arasında değişmektedir. Alanyazın taramasında hizmetiçi eğitim alma durumuyla özyeterlik algısını araştıran çalışma sayısının sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılaştığı saptanmıştır. Ortaçtepe (2006) ise, öğretmenlerin aldıkları hizmetiçi eğitim ile özyeterlik algıları arasında bir ilişki olmadığını saptamıştır. Bu durum, hizmetiçi eğitim programlarının niteliği ile ilişkili olabileceği gibi katılımcıların duyuşsal özellikleriyle de ilintili olabilir.

7. Araştırmanın Yedinci Alt Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt amacı “Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik puanları öğretmenlerin haftalık ders yüklerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin özyeterlik puanlarının haftalık ders yüklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçları, ölçeğin her bir alt boyutu ile birlikte Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin özyeterlik ölçeğine ilişkin puanlarının öğretmenlerin haftalık ders yüklerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ölçeğin her bir alt boyutuna ilişkin puanları; ders yüklerinin dağılımına göre incelenmiştir.

Haftalık ders yükü 1-20 saat olan öğretmenlerin puan ortalamaları 6,13 ile 7,02 arasında değişirken, haftalık ders yükü 21 saat ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları 6,24 ile 7,08 arasında değişmektedir. Öğretmen özyeterliğini inceleyen çalışmalarda ders yükünün bağımsız değişken olarak ele alındığı başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tablo 7’de de görüldüğü gibi haftalık ders yükü ile öğretmen özyeterlik algısı arasında anlamlı bir bağlantı bulunmamıştır. Genel olarak katılımcıların özyeterlik algılarının olumlu düzeyde olduğu ve ders yükünün bu algı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Saracaloğlu, Aslantürk ve Çengel (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının ders yükünden bağımsız olduğu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda söz konusu araştırmaların sonuçları örtüşmektedir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Özyeterlik Ölçeği Puanlarının Ders Yüküne Göre t- Testi Sonuçları

Faktör 1	Ders Yükü	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Faktör 1	1-20	44	6,42	1,040	85	,085	,987
	21 ve üzeri	43	6,40	1,063			
Faktör 2	1-20	44	6,13	,903	85	,535	,694
	21 ve üzeri	43	6,24	,975			
Faktör 3	1-20	44	7,02	,926	85	,274	,169
	21 ve üzeri	43	7,08	1,157			
Toplam	1-20	44	6,52	,865	85	,259	,669
	21 ve üzeri	43	6,57	,941			

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında; Türkçe öğretmenlerinin genel özyeterlik inançlarının üst sınıra yakın olmakla birlikte “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek yeterlik inancına sahip oldukları boyutun “sınıf yönetiminde yeterlik” alt boyutu olduğu görülmüştür. “Öğrenci Katılımını Sağlama” ve “Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik” boyutlarının da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin meslekteki kıdemlerine, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre ölçeğin birinci alt boyutu olan “Öğretim Stratejilerinde Yeterlilik ve ikinci alt boyutu olan sınıf yönetiminde yeterlik puanları açısından farklılaşmadığı, öğrenci katılımını sağlama ve ölçeğin toplamında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin özyeterlik puanlarının; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyete, mezun

oldukları eğitim kurumuna ve haftalık ders yüklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin “orta” düzeyde bulunmasından yola çıkılarak öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğrenme stratejileri ile ilgili olarak yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesi farklı eğitim kurumlarınca düzenlenen konferans ve seminerlere katılımlarının sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Aslan, O. ve Sağır, Ş.U. (2008). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilimsel tutumlarının, özyeterlik inanç düzeylerinin ve etki eden faktörlerin belirlenmesi. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/167.doc>
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman. Bulunduğu Kaynak: Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html> (Erişim tarihi: 20.11.2008).
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Human Behavior*. New York: Academic Press. Vol. 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. <http://www.des.emory.edu/mfp/effquotes.html> (Erişim tarihi: 20.11.2008).
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Başer, N., Günhan, B. C. ve Yavuz, G. (2005). İlköğretim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Öğretmen Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli; 28-30 Eylül 2005.
- Chester, M. D. & Beaudin, B.Q. (1996), Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools, *American Educational Research Journal*, 33,233-257
- Cheung, Y. H. (2008). Teacher efficacy: a comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(4), 103-123.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.

- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik Özyeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30 (137), 74–81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (15), 33-53.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen özyeterlik inançları üzerine bir araştırma.
<http://www.ejer.com.tr/tr/index.php?git=22&kategori=55&makale=201>
- Enochs L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale, *School Science and Mathematics*. 90 (8), 694-706.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*. 80(2), 81–85.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76(4). 569-582.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*. 4, 63–69.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Hoy, A.W. & Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Imants, J. G. M. & De Brabander, C. J. (1996). Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 12(2), 179-195.
- Jegede, O. & Taplin, M. (2000). Trainee teachers' perception of their knowledge about expert teaching. *Educational Research*, 42 (3), 287–308.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, A. (2008). *Sağlık meslek lisesi meslek dersi öğretmenlerinin iş doyumlarına ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite ve Toplum Dergisi*. 8(3).
- Kesgin, E. (2006). *Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Denizli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mertler, C. A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education*, 33(1), 49-64.
- Milner, H. R. & Woolfolk Hoy, A. (2002). Respect, social support, and teacher efficacy: A case study. A paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, April 3. New Orleans, LA.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in service teacher education program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005). Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlilik duygusunun belirlenmesi.
http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt+1+sayi+1%2Fmakale2_doc
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Riggs, I. M. & Enochs L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*. 74 (69), 625-637
- Rizvi, M. & Elliot, B. (2005). Teachers' perceptions of their professionalism in government primary schools in Karachi, Pakistan. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 35-52.
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*. 14-16 Nisan 2006: 104-118.
- Saracaloğlu, A. S. & Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1(1), 320-325.
- Saracaloğlu, A. S. ve Kumral, O. (2007). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilik algıları, kaygıları ve akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 27-29 Nisan 2007. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. 354-359.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlilikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale, 14-16 Mayıs 2008.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal data using a new instrument]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie (German Journal of Educational Psychology)*. 14(1), 12-25. Vol 14(1), 12-25.

- Schunk, D. (1985). Self-efficacy and school learning. *Psychology in the Schools*, 22, 208-223.
- Saklofske, D., Michaluk, B. & Randhawa, B. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report*, 63, 407-414.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Steele-Dadzie, T. E. (2004). *Relationships among teacher self-efficacy, student self-efficacy, and student performance*. Unpublished PhD Dissertation. The State University of New Jersey, The Graduate School of Education-Rutgers, New Brunswick, New Jersey.
- Trentham, L. (1995). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in the Schools*, 22(3), 343-352.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk A. H. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen -Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Van Driel, J. H., Verloop, N. & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research Science Teaching*, 35, 673-695.
- Wenner, G. J. (2001). Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: A 5 year perspective. *Journal of Science Education and Technology*, 10(2), 181-187.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Efficacy and Teaching*, April 28. The Ohio State University.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 355-364.
- Zengin Kapıcı, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik alguları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.